¿QUE ES Y COMO FUNCIONA LA CONCIENTIZACION?

- PAULO FREIRE
- AUGUSTO SALAZAR BONDY

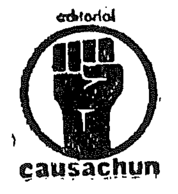


TEXTO PARA LA REFORMA DE LA EDUCACION

PAULO FREIRE

AUGUSTO SALAZAR BONDY

¿QUE ES LA CONCIENTIZACION Y COMO FUNCIONA?



editorial CAUSACHUN

Colección REFORMA DE LA EDUCACION

Lima, 1975

Primera Edición, Lima, 1975

CARATULA: ALES

Editorial CAUSACHUN
Jirón Cañete 569
Lima (1), Perú
Telf.: 355889

Impresión: Librería Editorial Minerva-Miraflores, Gonzales Prada 553 - 557, Surquillo, Lima, Perú. Registro Industrial N° 7006.

PROLOGO

Este es el primero de una serie —inicialmente proyectada— de tres libros que tratan de ayudar a la vigente Reforma de la Educación Peruana.

Consideramos que uno de los factores que atrasan el desarrollo de nuestra Reforma es la falta de fuentes bibliográficas, o la monstruosa elevación de los precios de las pocas existentes.

Ahora, nosotros salimos a la palestra con libros de tamaño "pocket" y lo más reducidos —dentro de la posibilidad de un mercado inflacionista— en cuanto al precio.

Aspiramos a que estos libros sirvan como fuente de consulta de todos los maestros que están trabajando en el trascendental proceso de Reforma de la Educación.

Pero no creemos que sólo deben quedar en éstos, los libros nuestros; creemos que también los miembros del complejo educativo: padres, estudiantes, comunidad entera, tienen la posibilidad de acercarse a estos breves volúmenes que plantearán algunos de los principios cardinales del cambio educativo vinculado al cambio social, y como binomio indestructible.

Lima, noviembre de 1975

Winston Orrillo
Director de la Editorial

Pablo Freire por sí mismo

Nací el 19 de setiembre de 1921, en Recife, Estrada de Encanamento, barrio de la Casa Amarela.

Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial en la policía militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre.

Edeltrudis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre.

El murió hace mucho tiempo pero me dejó una huella imborrable.

Ella vive y sufre, confía sin cesar en Dios y su bondad.

Con ellos yo aprendí el diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás. Aún me acuerdo hoy con qué cariño me escuchó él cuando le dije que quería hacer mi Primera Comunión. Escogí la religión de mi madre y ella me ayudó para que la elección fuese efectiva. Las manos de mi padre no habían sido hechas para golpear a sus hijos sino para enseñarles a hacer cosas. La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jaboatao donde parecía menos difícil sobrevivir. Una mañana de abril de 1931 llegábamos a la casa en donde había de vivir experiencias que me marcarían profundamente.

En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la desesperación. En Jaboatao jugué a la pelota con los niños del pueblo. Nadé en el río y tuve **"mi primera iluminación"**: un día contemplé a una niña desnuda. Ella me miró y se puso a reir... En Jaboatao, cuando tenía diez años, comencé a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y aunque era un chiquillo empecé a preguntar-

me qué podía hacer para ayudar a los hombres.

No sin dificultades pasé mi examen de admisión en la escuela secundaria. Tenía quince años y aún escribía ratón con dos "rr". A los veinte años, sin embargo, en la Facultad de Derecho, había leído ya las **"Seroes gramaticais"** de Car neiro Ribeiro, la "Replica" y la "Treplica" de Rui Barbosa; algunos gramáticos portugueses y brasileños, y ya empezaba a iniciarme en el estudio de la filosofía y de la sicología del lenguaje, al mismo tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria. Empezaba entonces la lectura de algunas obras básicas de la literatura brasileña y de otras obras extranjeras.

Como profesor de portugués, satisfacía el gusto particular que siempre he experimentado por los estudios que se relacionan con mi lengua, al mismo tiempo que ayudaba a mis hermanos mayores en el sostenimiento de la familia.

En esta época, a causa de la distancia, entre la vida, distancia que en mi ingenuidad no podía comprender, el compromiso que ésta exige, y lo que dicen los sacerdotes en los sermones del domingo, me alejé de la Iglesia (no de Dios) durante un año, con gran tristeza de mi madre. Volví a ella gracias sobre todo, a las lecturas de Tristán de Atayde del que siempre me acuerdo

y por el que he experimentado desde entonces una admiración sin límites.

Al mismo tiempo que Atayde, leía Maritain, Bernanos, Mounier y otros.

Como tenía una irresistible vocación de padre de familia me casé a los 23 años, en 1944, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se hizo más amplio.

A Elza, profesora de primaria y después directora de escuelas, debo mucho. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo necesidad de pedir, me han sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé e interesarme de una manera sistemática en los problemas de educación. Estudiaba más la educación, la filosofía y la sociología de la educación.

Licenciado en Derecho en la Universidad que hoy se llama Federal de Pernambuco, traté de trabajar con dos colegas. Abandoné el derecho después de la primera causa: un asunto de deudas. Después de hablar con el joven dentista,

deudor tímido y vacilante, lo dejé ir en paz: ¡que se pase sin mí, que prescinda del abogado; me sentía muy contento de no serlo en adelante!

Trabajando en un departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial —SESI—, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y de Cultura del SESI en Pernambuco y después, en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Esto tuvo lugar en el movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; me correspondió ser el primer director.

El golpe de Estado (1964), no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios que continuaron después en el IPM de Río. Me libré refugiándome en la Embajada de Bolivia en setiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, además de mi "ignorancia absoluta" (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabidu-

ría absoluta; ésta no existe sino en Dios) lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba.

Se me consideró como un "subversivo intencional", un "traidor de Cristo y del pueblo brasileño". "¿Niega usted — preguntaba uno de los jueces— que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país?..."

Lo que aparecía muy claramente en toda esta experiencia, de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalismo se tendía sobre nosotros: forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a causa de la falta de amor que la alimenta, a causa de la mística que la anima.

Contexto histórico de la experiencia

EN EL BRASIL

El **movimiento de Educación Popular** fue una de las numerosas formas de movilización de masas adoptadas en el Brasil. Es posible registrar numerosos procedimientos de naturaleza política, social y cultural de movilización y de "concientización de masas, a partir de la participación popular creciente por medio del voto (participación generalmente dirigida por los líderes populistas) hasta el movimiento de cultura popular organizado por los estudiantes. Es conveniente mencionar, a este propósito, el esfuerzo de crecimiento del sindicalismo rural y urbano, comenzado en el momento en que Almino Affonso era ministro de Trabajo, y que continuó después. En doce meses se crearon más de 1,300

Sindicatos Rurales; las grandes huelgas de trabajadores agrícolas de Pernambuco, en 1951 —la primera agrupó 85,000 huelguistas y la segunda 230,000— pueden dar una idea de su importancia.

Por otra parte, la SUPRA (Superintendencia de la Reforma Agraria) triunfó —a pesar de la brevedad de su existencia— agrupando las clases campesinas para la defensa de sus intereses, provocando una importante repercusión política. Este esfuerzo de movilización —realizado más intensamente durante el fin del Gobierno Goulard— había comenzado apenas la realización de su programa de actividades cuando ocurrió la caída del régimen populista que había hecho posibles tales tentativas. Se limitó a la creación de una "atmósfera ideológica que no pudo proporcionar las condiciones necesarias para la constitución de una verdadera ideología popular".

Las relaciones entre el trabajo de Pablo Freire y el ascenso popular son bien evidentes.

Su movimiento empezó en 1962 en el Nordeste, la región más pobre del Brasil; 15 millones de analfabetos sobre 25 millones de habitantes. En ese momento, "la Alianza para el Progreso" que hcía de la miseria del Nordeste su leitmotiv en el Brasil, se interesó por la experiencia realizada

en la ciudad de Angicos, Río Grande del Norte (interés que tuvo su fin poco tiempo después de la experiencia misma).

Los resultados obtenidos —300 trabajadores alfabetizados en 45 días— impresionaron profundamente a la opinión pública. Se decidió aplicar el método en todo el territorio nacional, pero, esta vez con el apoyo del Gobierno Federal. Y fue así como entre junio de 1963 y marzo de 1964 se realizaron cursos de formación de coordinadores en la mayor parte de las capitales de los Estados brasileños (en el Estado de Guanabara se inscribieron más de 6,000 personas; igualmente, se crearon cursos en los Estados de Río Grande del Norte, San Pablo, Bahía, Sergipe y Río Grande del Sur que agruparon varios millares de personas). El plan de acción de 1964 preveía la instalación de 20,000 círculos de cultura capaces de formar, en el mismo año, alrededor de 2 millones de alumnos. (Cada círculo educaba en dos meses, a 30 alumnos).

Así comenzaba, a nivel nacional, una campaña de alfabetización que había de alcanzar primero las zonas urbanas, para extenderse inmediatamente a los sectores rurales.

Los grupos reaccionarios no podían comprender que un educador católico se hiciese vocero de los oprimidos; con mayor razón les era impo-

sible admitir que llevar la cultura al pueblo fuese conducirlo a dudar de la validez de sus privilegios. Prefiriendo acusar a Pablo Freire —el odio por el comunismo era muy fuerte— de ideas que no son las suyas, y atacar el movimiento de democratización de la cultura en el cual percibían el germen de la rebelión, basándose en el solo hecho de que una pedagogía de la libertad es, por encima, fuente de rebeldía.

Como era de esperarse, los grupos reaccionarios confundieron sistemáticamente en sus acusaciones la política con el educador. La formación de la conciencia de las masas se vio así acusada de presentar los síntomas de una peligrosa estrategia de subversión. Es increíble comprobar en las fuerzas asociadas a la movilización popular, una incapacidad total para percibir y para asumir las consecuencias implicadas en la formación de las conciencias con miras a la acción.

Aunque el Movimiento de Educación Popular no haya podido, a causa del golpe de Estado, realizar el conjunto de su primer plan nacional, las protestas de ciertos grupos oligarcas del Nordeste en particular, así como la evolución del proceso político, dejan entrever claramente que el desarrollo de los planes establecidos hubiera tenido por resultado casi inmediato un violento choque electoral en ciertos sectores tradicionales; y esto, en la medida en que desaparecía el

desconocimiento legal de la ciudadanía política de una gran parte de la población brasileña adulta. (En 1960, para una población de 34.5 millones de habitantes de más de 18 años había inscritos 15,5 millones de electores). Partidarios de la exclusión de los analfabetos —por tanto la mayor parte de los miembros de las clases populares—, los grupos de derecha no han ocultado nunca su hostilidad contra todas las tentativas para aumentar el número de electores.

El proyecto de Getulio Vargas, que consideraba como electores a todas las personas inscritas en los organismos de prevención social, fue objeto de las críticas más severas de parte de los sectores reaccionarios. Si en aquel entonces era imposible restablecer la "república oligárquica" de antes de 1950, al menos era indispensable frenar el proceso de extensión de la participación popular, limitarla por todos los medios y con todos los argumentos imaginables, especialmente oponiéndose a la extensión del derecho de voto para el conglomerado de los analfabetos. En efecto, si la participación de las masas alfabetizadas modificaba ya notablemente el esquema de las relaciones de poder, ¿qué ocurriría si se permitiera la participación de todas las clases populares? ¿Qué significaría para los grupos de derecha la pérdida de sus privilegios y para el pueblo el comienzo de una verdadera democracia?

La importancia política de la exclusión de los analfabetos es particularmente sensible en las provincias más pobres del país. La victoria de Miguel Arraes como gobernador de Pernambuco en las elecciones de 1962, es un ejemplo elocuente. Líder popular de primer plano, Arraes, apoyado por las masas urbanas, triunfó en Recife, la capital del Estado, pero fue derrotado en el interior de la provincia, en donde el electorado estaba compuesto por la pequeña burguesía de los grandes propietarios y de las familias notables. Por esto, un líder político agrario tal como Francisco Juliao, creador de las Ligas Campesinas y que gozaba de un prestigio nacional, tenía pocas probabilidades de ser elegido; por esto también, los líderes populistas que podían, eventualmente, llegar a ser gobernadores en los Estados del Norte, fueron inevitablemente obligados a unirse con los grandes propietarios.

El Movimiento de Educación Popular constituía una real amenaza para el sostenimiento de la antigua situación. El plan de 1964 debía permitir aumentar el número de los electores en varias regiones: en el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan debía añadir 80,000 electores a los 90,000 existentes; en Pernambuco, el número de votantes pasaría de 800,000 a 1'300,000, etc. . . .

Todos sabemos lo que pretenden los "populistas" —en el Brasil como en cualquier otro país de América Latina— por la movilización de masas: un hombre es igual a un voto. Y ahí radica todo el problema porque, de acuerdo con la pedagogía de la libertad, preparar para la democracia no puede significar solamente convertir al analfabeto en elector, condicionándolo a las alternativas de un esquema de poder ya existente. Una educación debe preparar al mismo tiempo para un juicio crítico de las alternativas propuestas por las élites, y dar la posibilidad de escoger el propio camino.

No solamente a causa de sus ideas, sino sobre todo porque quiso hacer de la liberación del hombre, el sentido mismo de su acción, Pablo Freire, está hoy en el destierro. Existe una coherencia fundamental entre los principios y la acción del educador. Su concepción de la educación puede ser una apertura hacia la historia concreta, y no una simple idealización de la libertad...

En el cuadro del Movimiento Educación Popular, los alumnos formados en los círculos de cultura son más exigentes que los líderes populistas, ven más nítidamente la diferencia entre las promesas hechas a las masas y su realización efectiva.

Los políticos populistas no han comprendido las relaciones entre alfabetización y "concientización". Obsesionados por un solo resultado, el aumento del número de electores, han dado solamente un apoyo muy débil, desde el punto de vista político, a esta forma de movilización.

En realidad razonan de manera muy simplista ante este problema. Si un educador de fama ofrece la posibilidad de alfabetizar en muy poco tiempo al conjunto del pueblo brasileño, ideal acariciado durante decenios por todos los gobiernos, ¿por qué no darle el apoyo del Estado? Por eso no comprendieron la agitación creada alrededor de la pedagogía de Pablo Freire por los grupos de derecha. Los políticos miraron el movimiento de educación popular como cualquiera otra forma de movilización de masas, en función de sus preocupaciones electorales; y propusieron una revolución verbal y abstracta, allí donde era necesario proseguir la reforma práctica en curso.

El educador, preocupado por el problema del analfabetismo, se ha dirigido siempre a las masas que se han supuesto "fuera de la historia"; al servicio de la libertad, siempre se ha dirigido a las masas más oprimidas, confiando en su libertad, en su poder de creación y de crítica. Los políticos, por el contrario, no se interesan en las

masas, sino en la medida en que éstas sean manipulables en el juego electoral.

Aunque es verdad que es imposible aceptar la visión ingenua de la educación como la "levadura de la revolución", sin embargo convendría considerar la posibilidad de una educación que preceda a una verdadera política popular, para sugerirle nuevos horizontes.

EN CHILE

El método de Pablo Freire se utilizó en todos los programas oficiales de alfabetización de Chile. Es interesante exponer el caso de Chile, porque si aquella tendencia hubiera continuado, el país habría reducido su tasa de analfabetismo a 5% en seis años.

Antes de 1964, la alfabetización representaba un esfuerzo esencialmente privado. El gobierno demócrata cristiano, elegido ese año, quería atacar la problemática integrándola en su programa de promoción. Como el presidente Frei lo señaló en un discurso sobre el estado de la nación, su administración quería "aumentar la participación popular en el desarrollo de toda la comunidad. No solamente en las políticas de los partidos..., pero sobre todo en las expresiones reales de nuestra vida actual: el trabajo, la vida

local y regional, las necesidades de la familia, la cultura de base y la organización económico-social".

Se creó una Oficina de Planificación para la Educación de los adultos en el año 1965. Su responsable fue Waldoms Cortés, joven militante demócrata cristiano que había trabajado en la educación de los adultos durante algunos años y que dirigía entonces una escuela nocturna en Santiago. Cortés, como Pablo Freire, había pensado, creía que los métodos y el material existentes debían ser revisados puesto que, habitualmente, uno se contenta con pasar a los adultos los métodos aplicados a los niños. "Por casualidad" alguien le habló de un brasileño llamado Freire, que se encontraba en Chile, "y que tenía algunas ideas sobre la educación de adultos". Aunque Cortés no había oído hablar nunca de las experiencias brasileñas de alfabetización, descubrió que Freire tenía precisamente, y que había puesto en práctica, todo lo que él presentía a este propósito.

El problema se convirtió, en aquel momento, en hacer aceptar en Chile un método considerado como subversivo en el Brasil.

Algunos miembros del partido Demócrata Cristiano pensaban que el método era "radical" y aun "comunista".

Otros querían utilizar los programas de alfabetización para servir a los intereses del partido. Sin embargo, Cortés triunfó haciendo aceptar el programa. Como se le reprochaba su espíritu partidista, escogió para su equipo técnico a dos especialistas representantes de diferentes posiciones políticas.

La Oficina de Planeación para la Educación de los Adultos jugó el papel del coordinador de los programas puestos en práctica por otras instancias. Un gran número de instituciones en Chile, especialmente públicas, pero también privadas, hicieron de la promoción su objeto principal: así, las que se ocupaban en la reforma agraria, la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y el Instituto de Desarrollo para la Agricultura y la cría de ganado (INDAP).

La CORA hizo expropiaciones y formó comunidades agrícolas (asentamientos) buscando permitir la posesión individual, en tanto que el INDAP proporcionó una ayuda técnica y económica a los pequeños hacendados. Puesto que el analfabetismo se encuentra sobre todo en las zonas rurales, estas instancias fueron los medios naturales que permitieron a la gente agruparse. Además, la reforma agraria chilena no buscó solamente acrecer la producción sino también "promover" una más grande eficacia y una integración mejor de los grupos en la sociedad. En-

tre las demás instancias en estrecho contacto con los analfabetos, se encuentra el Servicio de la Salud Nacional que combina la alfabetización con una acción sanitaria; el servicio de las Prisiones y la Sección de Promoción Popular que estimulan la formación de organizaciones comunitarias. Según la visión social o la "ideología" de la Democracia Cristiana, estas instituciones no tenían un fin solamente técnico sino que trataban igualmente de disminuir el abismo que separa a aquellos que participaban efectivamente en la vida de la sociedad y a aquellos que no participaban.

El Departamento de Planeación para la Educación de los Adultos firmó dos acuerdos para la alfabetización con algunas iglesias protestantes que en ciertas comunidades aisladas, eran las únicas instituciones disponibles.

La Oficina de Planeación para la Educación de los Adultos desarrollaba el material pedagógico y daba una formación a los coordinadores que trabajaban en los programas de las otras instituciones. Estas instancias firmaron un acuerdo con la oficina y depositaban una suma de dinero que se utilizaba para pagar a los coordinadores. Al principio, el programa dependía parcial mente de voluntarios, pero para garantizar la estabilidad, la calidad y la conciencia profesional, la norma era el trabajo remunerado. Los coordi-

nadores, que eran generalmente institutores de la escuela primaria, se escogían en la comunidad local, según la recomendación de la agencia interesada. La Oficina de Planeación los formó en el diálogo y en el método de Pablo Freire, a través de un curso que duró más o menos 30 horas.

En dos años el programa chileno atrajo la atención internacional y Chile recibió de la UNESCO una distinción que le designaba como una de las 5 naciones que mejor habían superado el problema del analfabetismo. En 1968, la Oficina calculaba que tendría aproximadamente 100,000 alumnos y 2,000 coordinadores. No obstante, la continuidad del programa estaba amenazada por el hecho de que existía un status provisional ligado al Gobierno de entonces. Cortés deseaba tener una oficina permanente para la Educación de Adultos que sobreviviesen a todo cambio político.

La Oficina de Planeación para la Educación de los Adultos, como su nombre lo indica, no se ocupaba solamente en la alfabetización sino también en un conjunto de programas que tenía por finalidad permitir a aquellos que no habían recibido educación superar esta inferioridad. Posteriormente, la Oficina animó a los alfabetizados, gracias al método de Pablo Freire, a continuar sus estudios a un nivel superior.

ALFABETIZACION CONCIENTIZACION

Filosofía y problemática

VISION DEL MUNDO

"Se cree generalmente que soy yo el autor de este extraño vocablo **concientización** debido a que es el concepto central de mis ideas sobre la educación". En realidad, fue creado por un equipo de profesores del INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS DEL BRASIL, hacia los años 64; se puede citar entre ellos al filósofo Alvaro Pinto y al profesor Guerreiro. Al oir por primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad.

Desde entonces, esta palabra entró a formar

parte de mi vocabulario. Pero fue Helder Camara quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés y al francés.

Una de las características del hombre es que solamente él es hombre. Solo él es capaz de tomar distancia frente al mundo. El hombre, solamente, puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando o admirando —admirar se toma aquí en el sentido filosófico— los hombres son capaces de obrar conscientemente sobre la realidad objetivada. Es precisamente esto, la "praxis humana", la unidad indisoluble entre mi acción y mi reflexión sobre el mundo.

En un primer tiempo la realidad no se da a los hombres como objeto cognoscible por su conciencia crítica. En otros términos, en la aproximación espontánea que el hombre hace frente al mundo, la posición normal fundamental no es una posición crítica, sino que es una posición ingenua. A este nivel espontáneo el hombre, al aproximarse a la realidad hace simplemente la experiencia de la realidad en la cual él está y busca.

Esta toma de conciencia no es aún la concientización, porque ésta consiste en el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica, pues, que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para

llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica.

La concientización es en este sentido un test de la realidad. A más concientización, más se "DES-VELA" la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. Por esta misma razón, la concientización no consiste en "estar frente a la realidad" asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres.

Por esta misma razón, la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica: Es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece.

La concientización no está basada sobre una conciencia, de un lado, y de un mundo, del otro; por otra parte, no pretende una tal separación. Al contrario, está basada en la relación conciencia-mundo.

Tomando tal relación como objeto de su reflexión crítica, los hombres esclarecerán las dimensiones oscuras que resultan de su acercamiento al mundo. La creación de la nueva realidad, tal como está indicado en la crítica precedente, no puede agotar el proceso de la concientización; la nueva realidad debe tomarse como objeto de una nueva reflexión crítica. Considerar la nueva realidad como algo que no puede ser tocado, representa una actitud tan ingenua y reaccionaria como afirmar que la antigua realidad es intocable.

La concientización, en cuanto actitud crítica de los hombres en la historia, no se terminará jamás. Si los hombres, en cuanto seres que obran, continúan adhiriéndose a un mundo "hecho" se verán sumergidos en una nueva oscuridad.

La concientización, que se presenta como un proceso en un momento dado, debe continuar siendo proceso en el momento que sigue y durante el cual la realidad transformada muestra un nuevo perfil.

De esta manera, el proceso de alfabetización política —como el proceso lingüístico— puede ser una práctica para la "domesticación" de los hombres, o una práctica para su liberación. En el primer caso, la práctica de la concientización no es posible en absoluto, mientras que en el se-

gundo caso, el proceso es en sí mismo concientización. De ahí una acción des-humanizante de un lado y un esfuerzo de humanización del otro.

La concientización nos invita a asumir una posición utópica frente al mundo, posición que convierte al concientizado en "factor utópico".

Para mí, lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón, la utopía es también compromiso histórico.

La utopía exige el conocimiento crítico. Es un acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante si no la penetro para conocerla. No puedo anunciar si no conozco, pero entre el momento del anuncio y la realización del anuncio hay algo que debe ser puesto en valor: es que el anuncio no es anuncio de un proyecto sino anuncio de una pre-proyecto, porque es en la praxis histórica en donde el pre-proyecto se hace proyecto. Es obrando como yo puedo transformar mi pre-proyecto en proyecto; en mi biblioteca tengo un pre-proyecto que se hace proyecto por medio de la praxis y no por medio del **bla, bla, bla.**

Además, entre el pre-proyecto y el momento de la realización o de la concretización hay un

tiempo que se llama tiempo histórico; es precisamente la historia que nosotros debemos crear con nuestras manos y que debemos hacer; es el tiempo de las transformaciones que debemos realizar; es el tiempo de mi compromiso histórico.

Por esta razón, solamente los utópicos, —¿qué fue Marx sino un utópico?, ¿qué fue Guevara sino un utópico?—, pueden ser proféticos y portadores de esperanza.

Solamente pueden ser proféticos los que anuncian y denuncian, comprometidos permanentemente en un proceso radical de transformación del mundo para que los hombres puedan ser más. Los hombres reaccionarios, los hombres opresores no pueden ser utópicos. No pueden ser proféticos, y por tanto no pueden tener esperanza.

La concientización está evidentemente ligada a la utopía, implica la utopía. Mientras más concientizados estamos, más capacitados estamos para ser anunciadores y denunciadores gracias al compromiso mismo de transformación que asumimos. Pero esta posición debe ser permanente: a partir del momento en que denunciamos una estructura deshumanizante sin comprometernos con la realidad, a partir del momento en que llegamos a la concientización del proyecto, si

cesamos de ser utópicos nos burocratizamos; es el peligro de las revoluciones cuando cesan de ser permanentes. Una de las respuestas geniales es la de la renovación cultural, esta dialectización que, propiamente hablando, no es de ayer, ni de hoy, ni de mañana, sino que es una tarea permanente de transformación.

La concientización es esto: tomar posesión de la realidad; por esta razón, y a causa de la radicación utópica que la informa, es un desgarramiento de la realidad. La concientización produce la desmitologización. Es evidente e impresionante, pero jamás los opresores podrán provocar la concientización para la liberación; cómo desmitologizar, si yo oprimo? Al contrario, porque soy opresor, tengo la tendencia a mixtificar la realidad que se da a la capacitación de los oprimidos, para los cuales dicha captación se hace de manera mítica y no crítica. El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la demitificación. Por esto mismo la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, que la "des-vela" para conocerla y para conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante.

Enfrentados con un "universo de temas" en contradicción dialéctica, los hombres toman posiciones contradictorias; los unos trabajan en el

mantenimiento de las estructuras, los otros en su cambio. En la medida en que crece el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, los temas de la realidad misma tienen tendencias a ser mitificados al mismo tiempo que se establece un clima de irracionalidad y de sectarismo. Este clima amenaza con arrancar a los temas su significación profunda y privarlos del aspecto dinámico que los caracteriza. En una tal situación, la irracionalidad creadora de mitos se convierte ella misma en el tema fundamental. El tema que se le opone, la visión crítica y dinámica del mundo permite "des-velar" la realidad, desenmascarar su mitificación y llegar a la plena realización del trabajo humano: la transformación permanente de la realidad para la liberación de los hombres.

En último término, los temas están contenidos en las situaciones-límites y las contienen; las tareas que ellos implican exigen actos-límites. Cuando los temas son ocultados por las situaciones-límites y por tanto no se perciben claramente, las tareas correspondientes —las respuestas de los hombres bajo la forma de una acción histórica— no pueden ser cumplidas, ni de manera auténtica, ni de manera crítica. En esta situación los hombres son incapaces de trascender las situaciones-límites para descubrir que más allá de estas situaciones, y en contradicción con ellas, se encuentra algo no experimentado.

En suma, las situaciones-límites implican la existencia de personas que son servidas directamente por estas situaciones, y otras para las cuales ellas tienen un carácter negativo y domesticado. Cuando estas últimas perciben tales situaciones como la frontera entre ser y ser más humano, más bien que la frontera entre ser y no ser, empiezan a obrar de manera más y más crítica para alcanzar el "posible no experimentado" contenido en esta percepción. Por otra parte, aquellos que son servidos por la situación-límite actual, miran el posible no experimentado como una situación límite amenazante, que uno debe impedir se realice, y obra para mantener el statu quo. En consecuencia las acciones liberadoras en un medio histórico dado deben corresponder no solamente a los temas generadores sino a la manera como esos temas son percibidos. Esta exigencia implica otra: la búsqueda de temáticas significativas.

Los temas generadores pueden situarse en círculos concéntricos que van de lo general a lo particular. La unidad histórica más amplia comprende un conjunto diversificado de unidades y sub-unidades (continentales, regionales, nacionales, etc.), y comporta temas de tipo universal. Yo considero que el tema fundamental de nuestra época es el de la dominación que supone su contrario, el tema de la liberación, como objetivo que hay que alcanzar.

Es este tema que preocupa, el que da a nuestra época la característica antropológica que mencioné antes. Para realizar la humanización que supone la eliminación de la opresión deshumanizante, es absolutamente necesario trascender las situaciones-límites en las cuales los hombres son reducidos al estado de cosas.

Sin embargo, cuando los hombres perciben la realidad como densa, impenetrable y envolvente, es indispensable proceder a esta búsqueda por medio de la abstracción. Este método no implica que se reduzca lo concreto a lo abstracto (lo que significaría que el método no es de tipo dialéctico) sino más bien que se mantienen los los elementos como contrarios en inter-relación dialéctica en el acto de la reflexión.

Se encuentra un excelente ejemplo de este movimiento de pensamiento dialéctico en el análisis de una situación concreta, existencial, "codificada". Su "descodificación" exige que se pase de lo abstracto a lo concreto; es decir, de la parte al todo, para volver después a las partes; esto implica que el sujeto se reconozca en el objeto —la situación existencial concreta codificada— y que él reconozca el objeto como una situación en la cual se encuentra con otros sujetos. Si la descodificación está bien hecha, este movimiento de flujo y de reflujo de lo abstracto a lo concreto, que se produce en el análisis de una si-

tuación codificada, conduce a remplazar la abstracción por la percepción crítica de lo concreto que ha cesado ya de ser una realidad densa impenetrable.

Sin embargo, puesto que el código es la representación de una situación existencial, el descodificador tiene tendencia a dar el paso de la representación a la situación muy concreta en la cual y con la cual trabaja. Así es posible explicar por medio de conceptos por qué los individuos empiezan a portarse de una manera diferente hacia la realidad objetiva una vez que esta realidad ha cesado de presentarse como un callejón sin salida y ha tomado su verdadero aspecto; un desafío al que deben responder los hombres.

En nuestro método, la codificación, al principio, toma la forma de una fotografía o de un dibujo que representa una situación existencial real o una situación existencial construída por los alumnos. Cuando se proyecta esta representación, los alumnos efectúan una operación que se encuentra a la base del acto de conocimiento; se distancian del objeto cognoscible. De esta manera los educadores hacen la experiencia de la distanciación, de suerte que educadores y alumnos pueden reflexionar juntos, de manera crítica ,sobre el objeto que los mediatiza. El fin de la descodificación es llegar a un nivel crítico de

conocimiento, empezando por la experiencia que el alumno tiene de su situación en su "contexto real".

Mientras la representación codificada es el objeto cognoscible que mediatiza sujetos cognoscentes, la descodificación —descomponer el código en sus elementos constitutivos— es la operación por la cual los sujetos cognoscentes perciben las relaciones entre los elementos de la codificación y entre hechos que presenta la situación real, relaciones que antes no eran percibidas.

La codificación representa una dimensión dada de la realidad tal cual la viven los individuos, y esta dimensión se propone a su análisis en un contexto diferente de aquel en la cual ellos la viven. Así, la codificación transforma lo que era una manera de vivir en el contexto real en un "Objectum" en el contexto teórico. Los alumnos, más bien que recibir una información a propósito de esto o de aquello, analizan los aspectos de su propia experiencia existencial representada en la codificación.

En todas las fases de la descodificación, los hombres revelan su visión del mundo. Según la manera como ellos piensan el mundo y como la abordan —de manera fatalista, estática o dinámica— se pueden encontrar sus temas generado-

res. Un grupo que no expresa concretamente temas generadores (lo que parecería significar que no tiene temas) sugiere, al contrario, un tema trágico: el tema del silencio. El tema del silencio sugiere una estructura de mutismo frente a la fuerza aplastante de las situaciones-límites.

Buscar el tema generador, es buscar el pensamiento del hombre sobre la realidad y su acción sobre esta realidad que está en su praxis. En la medida en que los hombres toman una actitud activa en la exploración de sus temáticas, en esa medida su conciencia crítica de la realidad se profundiza y, enunciando estas temáticas, de esta realidad.

Debemos darnos cuenta que las aspiraciones, los motivos y los objetivos contenidos en las temáticas significativas son aspiraciones, motivos y objetivos humanos. No existen en alguna parte "fuera", como entidades estáticas; son históricas como los hombres mismos; en consecuencia, no pueden ser captadas prescindiendo de los hombres. Captar estos temas y comprenderlos, es comprender a la vez, a los hombres que los encarnan y la realidad a la cual se refieren.

Pero —precisamente porque no es posible comprender estos temas prescindiendo de los hombres— es necesario que los hombres implicados los comprendan también. La búsqueda te-

mática se convierte así en una lucha común por una conciencia de la realidad y una conciencia de sí, que hacen de esta búsqueda el punto de partida del proceso de educación y de la acción cultural de tipo liberador.

El peligro real de esta búsqueda no es que los objetos que se suponen ser los suyos falseen los resultados analíticos; al contrario, el peligro se encuentra en el riesgo de hacer desviar el eje de la búsqueda de los temas significativos para los hombres mismos, considerando así a los hombres como objetos de la búsqueda.

Precisando: la búsqueda temática implica la búsqueda del pensamiento de los hombres, pensamiento que se encuentra solamente en medio de los hombres que indagan reunidos esta realidad. Yo no puedo pensar en lugar de los otros o sin los otros y los demás tampoco pueden pensar en reemplazo de los hombres.

Los hombres, en cuanto "seres-en-situación", se encuentran inmersos en condiciones espacio-temporales que influyen en ellos y en las que ellos igualmente influyen.

Reflexionarán sobre su carácter de seres situados, en la medida en que éste los desafíe a obrar. Los hombres son porque están **situados**. Mientras más reflexionen de manera crítica sobre su existencia, y más obren sobre ella, serán más hombres.

La educación y la investigación temática en una concepción crítica de la educación constituyen solamente diferentes momentos del mismo proceso.

IDEAS FUERZA

1. Para ser válida, toda educación, toda acción educativa, debe necesariamente estar precedida de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreta del hombre concreto a quien uno quiere educar (o por lo decirlo mejor: a quien uno quiere ayudar a que se eduque).

Si falta una tal reflexión sobre el hombre, se corre el riego de adoptar métodos educativos y maneras de obrar que reducen al hombre a la condición de objeto.

Ahora bien, la vocación del hombre es la de ser sujeto y no objeto. Por ausencia de un análisis del medio cultural se corre el peligro de realizar una educación prefabricada, por consecuencias inoperantes.. que no está adaptada al hombre concreto al que se la destina.

Por lo demás, no existen sino hombres concretos ("no hay hombre en el vacío"). Cada hombre está situado, en el espacio y en el tiempo, en el sentido de que vive en una época precisa, en un lugar preciso, en un contexto social y cul-

tural preciso: "el hombre es un ser de raíces espacio-temporales".

Para ser válida, la educación debe tener en cuenta a la vez la vocación ontológica del hombre —vocación a ser sujeto— y las condiciones en las que él vive: en tal lugar preciso, en tal momento, en tal contexto.

Más exactamente, para ser un instrumento válido, la educación debe ayudar al hombre, a partir de todo lo que constituye su vida, a llegar a ser sujeto. Es esto lo que expresan frases como: "la educación no es un instrumento válido si no establece una relación dialéctica con el contexto de la sociedad en la que el hombre está radi cado".

"La instrumentalidad de la educación —y Pablo Freire precisa que con estas palabras quiere significar "algo más que la simple preparación de cuadros técnicos en función de la vocación de desarrollo de una región"— depende de la armonía obtenida entre la vocación ontológica de este ser situado y localizado en el tiempo que es el hombre, y las condiciones particulares de esta situación".

Todas las concepciones de Pablo Freire en materia de educación y toda su acción educativa —tal como se ha podido observar en el noreste del Brasil— están orientadas por esta convicción, por esta primera idea-fuerza.

2. El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Mientras más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más "emerge", plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir respecto a la realidad para cambiarla.

Una tal educación, que busca desarrollar la toma de conciencia y la actitud crítica, gracias a la cual el hombre escoge y decide, libera al hombre en lugar de someterlo, de domesticarlo, de adaptarlo, como hace con demasiada frecuencia la educación en vigor, en un gran número de países en el mundo, educación que tiende a ajustar al individuo a la sociedad, en lugar de promoverlo en su línea propia.

Aquí encontramos una idea que no es nueva. Ya en el comienzo del siglo un amigo de Péguy, dirigiéndose a los educadores, escribía: "dar conciencia a los campesinos de su situación a fin de que ellos mismos se esfuercen por cambiarla, no consiste en hablarles de la agricultura en general, recomendarles el empleo de abonos químicos, de máquinas agrícolas, ni la formación de sindicatos. Consiste en hacerles comprender el mecanismo de la producción agrícola, al cual se someten por simple tradición; hacerles examinar y criticar los actos diarios que cumplen por rutina. Lo que más cuesta a un hombre sa-

ber de manera lúcida, es su propia vida, tal como está hecha de tradición y de rutina, de actos inconscientes. Para vencer la tradición y la rutina, el mejor procedimiento práctico no son las ideas y conocimientos exteriores y lejanos, sino que razonen la tradición aquellos que se conforman a ella, que razonen la rutina aquellos que la viven..." Por caminos diferentes y muy fecundos —más fecundos por el hecho de que se integran en una preocupación de promoción global de la persona— Pablo Freire encuentra esta enseñanza de Ch. Guyesse de la cual hasta ahora se había hecho tan poco caso.

"Si —escribe— la vocación ontológica del hombres es la de ser sujeto y no objeto, esta no puede realizarse sino en la medida en que... reflexionando sobre las condiciones espacio-temporales, uno se sumerge en ellas y las mide con espíritu crítico".

3. En la medida en que el hombre, integrado en su contexto, reflexiona sobre este contexto y se compromete, se construye a sí mismo y llega a ser sujeto. Esta idea-fuerza puede ser descompuesta en dos afirmaciones:

a) El hombre, precisamente porque es hombre, es capaz de reconocer que existen realidades que son exteriores a él. Su reflexión sobre la realidad le hace descubrir que no está solamente en la realidad, sino con ella. Descubre que

hay su yo y el de los otros, y aun que hay órbitas existenciales diferentes: el mundo de las cosas inanimadas, el mundo vegetal, el animal, otros hombres... Esta capacidad de discernir lo que no es propio del hombre le permite también descubrir la existencia de un Dios y establecer con El relaciones. El hombre, porque es hombre, es capaz igualmente de reconocer que no vive en un eterno presente, sino en un tiempo hecho de ayer, de hoy, de mañana. Esta toma de conciencia de su temporalidad (que le viene de su capacidad de discernir) le permite tomar conciencia de su historicidad, cosa que no puede hacer un animal porque no posee esta misma capacidad de discernir.

En fin, el hombre, porque es hombre y por tanto capaz de discernir, puede entrar en relación con los otros seres. Esto también le es específico. El animal no puede estar sino "en contacto" con la realidad. El hombre en cambio, establece relaciones con la realidad (las relaciones implican, a diferencia del contacto, la puesta en práctica de una inteligencia, de un espíritu crítico, de un saber hacer... En resumen, de todo un comportamiento que no es solamente reflejo y que no se encuentra sino en el hombre, ser inteligente y libre).

b) A través de estas relaciones es como el hombre llega a ser sujeto. El hombre, poniendo

en práctica su capacidad de discernir, se descubre frente a esta realidad que le es no solamente exterior (... uno no puede, por otra parte, tener relaciones más que con algo o con alguien exterior a sí mismo, no consigo mismo...) pero que lo desafía, lo provoca. Las relaciones del hombre con la realidad, con su contexto de vida, —trátese de la realidad social o del mundo de las cosas de la naturaleza— son relaciones de enfrentamiento: la naturaleza se opone al hombre; él se enfrenta continuamente con ella, las relaciones del hombre con los otros hombres, con las estructuras sociales, son también de enfrentamiento, en la medida en que continuamente el hombre, en las relaciones humanas, se siente tentado a reducir a los otros hombres al rango del objeto, de cosas que se utilizan para el provecho propio.

Cada relación de un hombre con la realidad es, de este modo, un desafío al cual debe responder de manera original. No hay modelo-tipo de respuesta, sino tantas respuestas diferentes cuantos desafíos... Y si aún es posible encontrar respuestas bien diversas a un mismo desafío. Por ejemplo, frente al desafío permanente que plantea al agricultor la vegetación parásita en los cultivos, puede responder el campesino de muchas maneras: trabajo invernal, limpieza, insecticidas, prácticas mágicas, resignación, etc.... Frente al desafío que constituye para un obre-

ro alguna tentativa de utilización, que hace de él un objeto, puede responder por la pasividad resignada, por un trabajo mal hecho, por la huelga, por la obediencia o la rebeldía, una organización sindical, un diálogo con los patronos, etc. Y, por otra parte, cada uno de estos tipos de respuesta es susceptible de traducirse en múltiples formas concretas.

Lo importante es advertir que la respuesta que el hombre da a un desafío, no cambia sólo la realidad que se enfrenta: la respuesta cambia al hombre mismo, cada vez un poco más y siempre de manera diferente. "Por el juego constante de estas respuestas el hombre se transforma en el acto mismo de responder", dice P. Freire. En el acto mismo de responder a los desafíos que le plantea su contexto de vida, el hombre se crea, se realiza como sujeto, porque esta respuesta reclama de él reflexión, crítica, invención, elección, decisión, organización, acción, ...todas estas cosas por las cuales se crea la persona y que hacen de ella un ser no solamente "adaptado" a la realidad y a los otros, sino "integrado". Notemos también que la respuesta a los desafíos muy querida del Marxismo —que no la descubrió, pero que tiene el mérito de recordarla con énfasis—: por la acción y en la acción, es como el hombre se construye en cuanto hombre. Notenemos también que la respuesta a los desafíos crea al hombre en el sentido de que le fuerza, o

al menos le invita, al diálogo, a relaciones humanas que no sean de dominación, sino de simpatía y de reciprocidad...

4. En la medida en que el hombre, integrándose en las condiciones de su contexto de vida, reflexiona sobre ellas y aporta respuestas a los desafíos que le plantean, el hombre crea cultura.

A partir de las relaciones que establece con su mundo, el hombre creando, recreando, decidiendo, dinamiza este mundo. Le añade algo de lo cual él es autor... Por este hecho, crea cultura.

La cultura, para P. Freire, tiene en efecto un sentido muy diferente y enormemente más rico de lo que tiene en el uso ordinario. La cultura —por oposición a la naturaleza, que no es creación del hombre—, es el aporte que el hombre hace a lo dado, a la naturaleza. Cultura es todo el resultado de la actividad humana, del esfuerzo creador y recreador del hombres, de su trabajo por transformar y establecer relaciones dialógicas con los otros hombres.

La cultura es también la adquisición sistemática de la experiencia humana, pero una adquisición crítica y creadora, y no una yuxtaposición de informaciones almacenadas en la inteligencia, o en la memoria y no "incorporadas" en el ser total y en la vida plena del hombre.

En este sentido, es lícito decir que el hombre se cultiva y crea la cultura en el acto de establecer relaciones, en el acto de responder a los desafíos que le plantea la naturaleza, como también en el acto mismo de criticar, de incorporar a su ser mismo y de traducir por una acción creadora la adquisición de la experiencia humana hecha por los hombres que lo rodean o que lo han precedido.

5. No sólo por sus relaciones y por sus respuestas es el hombre creador de cultura, sino que es también hacedor de la historia. En la medida en que el ser humano crea y decide, las épocas se van formando y reformando.

La historia —la historia en el pleno sentido del término, la historia de todo el pueblo y no sólo de los ejércitos y de los gobiernos—, no es, en efecto, otra cosa que las respuestas dadas por los hombres a la naturaleza, a los demás, a las estructuras sociales. No es otra cosa que la búsqueda del hombre, su intento de ser más y más hombre, respondiendo y relacionándose.

La historia no es más que una cadena continua de épocas, caracterizadas cada una por las aspiraciones, las necesidades, los valores, los "temas", en tensión de cumplimiento. En la medida en que el hombre llega a descubrir y reconocer, a "captar" estos temas y estas aspiraciones, lo

mismo que las tareas que supone su realización, en esa misma medida, el hombre participa de su época.

Una época se cumple en la misma proporción en que sus temas son captados y sus tareas realizadas. Una época está superada cuando sus temas y sus tareas ya no corresponden a las nuevas necesidades que van surgiendo. En efecto, lo que caracteriza el paso de una época a otra es el hecho de que aparecen nuevos valores que se oponen a los de ayer.

Un hombre hace historia en la medida en que, captando los temas propios de su época, puede cumplir las tareas concretas que supone la realización de estos temas. Hace también historia cuando, al surgir los nuevos temas, al buscarse valores inéditos, el hombre sugiere una nueva formulación, un cambio en la manera de ser y de obrar, en las actitudes y en los comportamientos... Insistimos en que el hombre, para hacer la historia, tiene que haber captado los temas. De lo contrario, la historia lo arrastra, en lugar de hacerla él.

6. Es preciso que la educación esté —en su contenido, en sus programas y en sus métodos— adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia...

Si queremos que el hombre obre y sea reconocido como sujeto,

Si queremos que tome conciencia de su poder de transformar la naturaleza y que responda a los desafíos que ésta le opone.

Si queremos que el hombre se relacione con los otros hombres —y con Dios—, con relaciones de reciprocidad,

Si queremos que a través de sus actos sea creador de cultura,

Si pretendemos sinceramente que se inserte en el proceso histórico y que "descruzando los brazos renuncie a la expectativa y exija la ingerencia", si queremos en otras palabras que haga la historia en lugar de ser arrastrado por ella, y —en particular— que participe de manera activa y creadora en los períodos de transición (períodos particularmente importantes porque exigen opciones fundamentales y elecciones vitales para el hombre).

Si es todo lo anterior lo que deseamos, es importante preparar al hombre para eso por medio de una educación auténtica: una educación que libere, no que adapte, domestique y sojuzgue. Esto obliga a una revisión total y de fondo los sistemas tradicionales de la educación, los programas y los métodos.

El hombre no puede participar activamente en la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad, si no se le ayuda a tomar conciencia de la realidad y de su propia capacidad para transformarla.

Nadie lucha contra fuerzas que no comprende, cuya importancia no mide, cuyas formas y contornos no discierne, más bien, en este caso, se las soporta con resignación, se busca conciliarlas con prácticas de su misión más que de lucha. Esto es verdad si se refiere a las fuerzas de la naturaleza: sequedad, inundación, enfermedades de las plantas y de los animales, curso de las estaciones. Esto no es menos verdadero dicho de las fuerzas sociales: "el latifundista", "los truts", "los técnicos", "el Estado", "el fisco", etc. . . . , todos los "ellos", de lo que uno no tiene sino una vaga idea; sobre todo, la idea de que "ellos" son todopoderosos, intransformables por una acción del hombre del pueblo.

La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo.

Es preciso, por tanto, hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación: ante todo, hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción.

Proceso Metodológico

METODO

Rechazando los métodos de alfabetización puramente mecánicos, proyectábamos llevar a cabo una alfabetización directa, ligada realmente a la democratización de la cultura y que le sirviese de introducción; es decir, una experiencia susceptible de hacer compatibles su existencia de trabajador y el material que se le ofrecía para el aprendizaje. Verdaderamente, sólo una paciencia muy grande es capaz de tolerar, después de las dificultades de una jornada de trabajo, las lecciones que citan el "ala": "Pedro vio el ala" "el ala es del pájaro"; o las que hablan de "Eva y las uvas", a hombres que, con frecuencia, saben poquísimo acerca de Eva y jamás comerán uvas.

Pensábamos en una alfabetización que fuera al mismo tiempo un acto de creación, capaz de

engendrar otros actos creadores; una alfabetización en la cual el hombre, que no es ni pasivo ni objeto, desarrolle la actividad y la vivacidad de la invención y de la reinvención, característica de los estados de búsqueda.

...Buscábamos una metodología que fuese un instrumento del educando y no solamente del educador y que identificase —como lo hacía notar acertadamente un joven sociólogo brasileño— el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprender.

De ahí, nuestra incredulidad inicial en relación con los abecedarios que pretenden ofrecer el montaje de los signos gráficos, reduciendo al analfabeto al estado de objeto y no de sujeto de su propia alfabetización. Teníamos por otra parte que pensar en limitar el número de palabras, llamadas generadoras, fundamentales en el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra.

No teníamos necesidad de 40, 50, 80 palabras generadoras, para permitir la comprensión de las sílabas de base de la lengua portuguesa. Hubiera sido una pérdida de tiempo. 15 ó 18 nos parecieron suficientes para el proceso de alfabetización por la concientización.

FASES DE ELABORACION Y PUESTA EN PRACTICA DEL METODO

Primera fase: el **"descubrimiento de universo vocabular"** de los grupos con los cuales se ha de trabajar, se efectúa en el curso de encuentros informales con los habitantes del sector que se trata de alcanzar. No sólo se retienen las palabras más cargadas de sentido existencial —y, a causa de ésto, las de más contenido emocional—, sino también las expresiones típicas del pueblo: formas de hablar particulares, palabras ligadas a la experiencia de los grupos, especialmente a la experiencia profesional.

Esta fase da resultados muy enriquecedores para el equipo de educadores, no solamente por las relaciones que se establecen, sino por el contenido, a menudo insospechado, del lenguaje popular. Los contactos revelan ansiedad, frustración, desconfianza, pero también esperanza, fuerza, participación.

En los vocabularios que figuran en los archivos del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, y que conciernen a los sectores rurales y urbanos del noreste y del sur del país, no son raros ejemplos como los siguientes:

"Enero en Angicos" —dijo un hombre del "Sertao" del Río Grande del Norte— "es muy duro

de vivir, porque **Enero es un mal tipo al que le gusta hacernos rabiar"**...

"Quiero aprender a leer y a escribir" —dijo un analfabeto de Recife— "para dejar de ser **la sombra de los otros".**

Y un hombre Florianopolís, al descubrir el proceso de emergencia del pueblo, característico de la transición brasileña, concluyó: "El pueblo tiene una respuesta".

Otro, con un tono apesadumbrado: "No sufro por ser pobre, sino por no saber leer".

"Mi escuela es el mundo", dijo un analfabeto de un Estado del sur del país; lo que movió al profesor Jomard de Brito a preguntar en uno de sus ensayos: "¿Qué se puede ofrecer a un adulto que afirma que su escuela es el mundo?"

"Quiero aprender a leer y a escribir para cambiar el mundo" afirmaba un analfabeto para quien con razón, conocer es obrar sobre la realidad conocida.

Innumerables afirmaciones de este orden exigirían ser interpretadas por especialistas del lenguaje y proporcionarían un instrumento eficaz para la acción del educador. Varios de estos "textos" de autores analfabetos, han sido objeto de análisis por parte del profesor Luis Costa Lima, catedrático de teología.

Las palabras generadoras deben nacer de esta búsqueda y no de una selección, por perfecta que ella sea desde el punto de vista técnico, que efectuemos en nuestro gabinete de trabajo.

Segunda fase: selección de palabras, dentro del universo vocabular.

Esta selección debe estar sometida a los siguientes criterios:

a) El de la riqueza silábica.

b) El de las dificultades fonéticas. Las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua y colocarse en el orden de dificultad creciente.

c) El del contenido práctico de la palabra, lo que implica buscar el mayor compromiso posible de la palabra en una realidad de hecho, social, cultural, político...

Hoy, según el profesor Jarbas Maciel, vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiológico: la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el porcentaje más alto de criterios sintácticos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética compleja, posibilidad de manipulación de conjuntos de signos, de sílabas, etc., ...), semánticos (mayor o

menor intensidad de relación entre la palabra y el ser que designa), poder de concientización que la palabra lleva en potencia, o conjunto de reacciones socio-culturales que la palabra engendra en la persona o en el grupo que la utiliza.

Tercera fase: la tercera fase es la de la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se trabaja.

Estas situaciones desempeñan el papel de "desafíos" presentados a los grupos. Se trata de situaciones problemáticas, codificadas, que llevan en sí elementos para que sean descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador. El debate a este propósito —como el que se lleva a cabo con las situaciones que nos proporcionan el concepto antropológico de la cultura— conducirá a los grupos a "concientizarse" para alfabetizarse.

Estas son situaciones locales que abren perspectivas al análisis de problemas nacionales y regionales. Entre estas perspectivas se sitúan las palabras generadoras, ordenadas según el grado de sus dificultades fonéticas. Una palabra generadora puede englobar la situación completa o referirse solamente a uno de los elementos de la situación.

Cuarta fase: la cuarta fase es la de elaboración de fichas indicadoras que ayudan a los coor-

dinadores del debate en su trabajo. Tales fichas han de ser simplemente ayudas para los coordinadores, no una prescripción rígida e imperativa.

Quinta fase: consiste en la elaboración de fichas en las que aparecen las familias fonéticas correspondientes a las palabras generadoras.

Una vez elaborado el material, en forma de diapositivas, de filminas o de afiches, constituidos los equipos de supervisores y de coordinadores, debidamente adiestrados en los debates relativos a las situaciones ya elaboradas, y en posesión de sus fichas indicadoras, comienzan el trabajo efectivo de alfabetización.

LOS ACTOS CONCRETOS DE LA ALFABETIZACION

Una vez proyectada la situación, con la indicación de la primera palabra generadora, es decir, después de haber realizado la representación gráfica de la expresión oral de la percepción del objeto, se abre el debate.

Cuando el grupo, con la colaboración del coordinador, ha agotado el análisis —proceso de descodificación— de la situación dada, el educador

propone una visualización de la palabra generadora, y no la memorización. Cuando se visualiza la palabra y se establece el lazo semántico entre ella y el objeto al que se refiere —representado en la situación—, se muestra al alumno, por medio de otra diapositiva, la palabra sola sin el objeto correspondiente.

Inmediatamente después, se presenta la misma palabra descompuesta en sílabas, que el analfabeto, generalmente, identifica como partes. Reconocidas las partes, en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las familias silábicas que componen la palabra en estudio.

Estas familias, estudiadas primero en forma aislada, se examinan después en su conjunto, lo que conduce a la identificación de las vocales. La ficha que presenta las familias en su conjunto, ha sido calificada por el profesor Aurenvice Cardoso de "ficha de descubrimiento" porque, al sintetizar por medio de ella, el hombre descubre el mecanismo de formación de las palabras de una lengua silábica como el portugués, que reposa sobre combinaciones fonéticas.

Apropiándose este mecanismo de manera crítica y no por la memorización —lo que no sería una apropiación— el analfabeto comienza a establecer por sí mismo su sistema de señales gráficas.

Desde el primer día, empieza con gran facilidad a crear palabras con las combinaciones fonéticas puestas a su disposición, gracias a la descomposición de una palabra de tres sílabas.

Tomemos la palabra "tijolo" (ladrillo) como primera palabra generadora en la "situación" de una obra en construcción. Después de la discusión de la situación bajo todos los aspectos posibles, se establece la relación semántica entre la palabra y el objeto representado por ella.

La palabra visualizada en la situación se presenta inmediatamente después sin el objeto. Luego, en sílabas: "ti-jo-lo".

A la visualización de las partes sigue el reconocimiento de las familias fonéticas.

A partir de la primera sílaba "ti", se conduce al grupo a reconocer toda la familia fonética que resulta de la combinación de la consonante inicial con las otras vocales. Después el grupo, al descubrir la segunda familia por la visualización de "jo", llega finalmente al conocimiento de la tercera. Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo reconoce solamente la sílaba de la palabra visualizada: ta-te-**ti**-to-tu, ja-je-ji-**jo**-ju, la-le-li-**lo**-lu.

Habiendo reconocido la silaba **ti**, de la palabra generadora "tijolo", el grupo compara esta

sílaba con las otras, lo que lleva a descubrir que si es verdad que empiezan de la misma manera, sin embargo no pueden llamarse todas "ti".

El proceso es idéntico para las sílabas "jo" y "lo" y sus familias. Una vez hecho el conocimiento de cada familia fonética, los ejercicios de lectura fijan las sílabas nuevas.

Abordamos en este momento el estadio decisivo, el de la presentación simultánea de las tres familias en la ficha de descubrimiento.

ta-te-ti-to-tu
ja-je-ji-jo-ju
la-le-li-lo-lu

Después de una lectura horizontal y una vertical, comienza la síntesis oral. Uno a uno, **todos** hacen palabras con las combinaciones posibles: luta (lucha), la jota (baldosín cuadrado), jato (jet), juta (yute), lote (lote), tela (tela), etc... Algunos, utilizando la vocal de una de las sílabas, uniéndola a otra y añadiéndole una consonante, forman una palabra. Otros, como el analfabeto de Brasilia que conmovió a la asistencia y en ella el antiguo ministro de Educación Pablo de Tarco a quien su interés por la educación llevaba, al final de su jornada de trabajo, a asistir a los debates de los Círculos de Cultura, compuso una frase "tu ja le", lo que en portugués correcto equivale a "tu ja les" (ya lees), y esto la primera tarde de su alfabetización.

DE LA LECTURA A LA ESCRITURA

Una vez terminados los ejercicios orales, a través de los cuales se produce no solamente el conocimiento, sino también el reconocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el alumno pasa a la escritura y esto desde el primer día. La tarde siguiente lleva al círculo, como "tarea", todas las palabras que ha podido crear por la combinación de fonemas comunes. Cualquiera que sea el día en el cual él penetre por la primera vez en este terreno nuevo, constituye para él el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonéticas.

En la experiencia realizada en el Estado de Río Grande del Norte, se llamó "palabras de pensamiento" a aquellas que tenían un significado, y "palabras muertas" a las que no lo tenían. Fueron numerosos los que, después de la asimilación del mecanismo fonético, y gracias a la ficha de descubrimiento, lograron escribir palabras partiendo de fonemas complicados que aún no les había presentado el coordinador.

En uno de los Círculos de Cultura de la experiencia de Angicos (Río Grande del Norte), coordinado por mi hija Magdalena, el quinto día del debate, cuando aún no se retenían sino fonemas simples, uno de los participantes fue al tablero para escribir —dijo él— una palabra de pensa-

miento. Escribir "O povo vai resouver (por resolver) os poblemas (por problemas) do Brasil votando conciente (por consciente)": el pueblo va a resolver los problemas del Brasil, votando conscientemente.

Añadamos que, en estos casos, los textos se discutían en grupo, estudiando su significación en relación con nuestra realidad.

¿Cómo explicarse que un hombre, unos días antes analfabeto, escriba palabras partiendo de fonemas complejos que aún no ha estudiado? Se debe a que, habiendo dominado el mecanismo de las combinaciones fonéticas, intenta y consigue expresarse gráficamente a la manera como habla. Esto se verifica en todas las experiencias que se realizaron en el país, y se extendió y profundizó a través del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación y de la Cultura, que coordinábamos en aquella época y que desapareció después del golpe de Estado Militar.

Para que la alfabetización no sea puramente mecánica y asunto sólo de memoria, es preciso conducir a los adultos a concientizarse primero, para que luego se alfabeticen a sí mismo. Consecuentemente, este método —en la medida en que ayuda al hombre a profundizar la conciencia de su problemática y de su condición de persona, y por tanto de sujeto— se convierte para él en

camino de opción. En ese momento, el hombre se politizará a sí mismo.

Cuando un ex-analfabeto de la provincia de Angicos, pronunciando un discurso ante el Presidente Goulart —que siempre nos apoyó con entusiasmo— declaró que él no era ya masa, sino pueblo, hizo más que una simple frase: se afirmo a sí mismo, consciente de una opción. Había escogido la participación en la decisión que el pueblo solo posee, y había renunciado a la dimensión emocional de las masas. Se había politizado.

Los temas generadores sometidos al análisis de los especialistas debían ser reducidos a unidades de aprendizaje (como nosotros hicimos con el concepto de cultura y con las situaciones en relación con las palabras generadoras). Habíamos preparado filminas a partir de estas reducciones, o de textos simples que se referían a los temas originales. Además, elaborando un catálogo de temas reducidos y de referencias bibliográficas, que hubiéramos puesto a disposición de colegios y universidades, hubiéramos podido ampliar el campo de acción de la experiencia.

Por otra parte, habíamos empezado a preparar un material que debía permitirnos realizar de manera concreta una educación en la cual había lugar para lo que Aldous Huxley llama "el

arte de disociar ideas", arte que es el antídoto de la fuerza de domesticación de la propaganda. Los alumnos debían discutir las situaciones —desafíos—, desde la simple propaganda comercial a la propaganda ideológica, y esto desde la fase de alfabetización.

A medida que los grupos perciben en la discusión lo que hay de engañoso en la propaganda —por ejemplo, una marca de cigarrillos, fumados por una hermosa joven sonriente y feliz en bikini y que, con su sonrisa, su belleza y su bikini no tiene nada que ver con los cigarrillos—, descubren en una primera fase la diferencia ante la educación y propaganda. Se preparan así a percibir los mismos engaños en la propaganda ideológica o política, en el uso de los slogans. Capacitados para la crítica, estarán armados para la "disociación de las ideas" evocadas por Huxley.

* * *

En el Brasil, cuando yo pensaba en las posibilidades de desarrollar un método con el que fuera posible para los analfabetos aprender fácilmente a leer y a escribir, encontré que la mejor manera, no era desafiar el espíritu crítico, la conciencia crítica del hombre, sino (y es muy interesante ver cómo he cambiado), procurar introducir en la conciencia de la gente algunos

símbolos asociados a palabras. Y, en un segundo momento, desafiarnos críticamente para redescubrir la asociación entre ciertos símbolos y las palabras y así aprehender las palabras.

Me acuerdo que pedí ayuda a una mujer de edad, muy amable, una campesina analfabeta que trabajaba en nuestra casa como cocinera. Un domingo le dije: "Oye, María, yo busco una manera nueva de enseñar a leer a los que no saben, y tengo necesidad de ti. Quieres ayudarme?" Ella aceptó. La llevé a mi biblioteca y proyecté un dibujo con un muchacho y debajo del dibujo la palabra "menino", **muchacho,** en portugués. Le pregunté: "María, qué es eso?" Y ella: "Un muchacho". Proyecté otro dibujo con el mismo muchacho, pero ortográficamente la palabra "menino" estaba escrita sin la sílaba del medio (meno, en lugar de menino). Le pregunté: "María, falta algo?" Ella me dijo: "Oh, sí falta lo de la mitad!" Sonriendo le mostré otro dibujo con el muchacho, pero con la palabra escrita sin la última sílaba (solamente meni) y le pregunté otra vez: "¿Falta algo?". "Sí, el final".

Discutimos alrededor de un cuarto de hora acerca de las diferentes posibilidades con menino, meno, nino, meni, etc.... y en cada ocasión ella descubría la parte de la palabra que faltaba. Por fin, me dijo: "Estoy fatigada. Es muy interesante, pero estoy cansada". Podía trabajar

verdaderamente toda la jornada y, sin embargo, después de diez o quince minutos de un ejercicio intelectual, se fatigaba. Se comprende. Al terminar, me preguntó: "¿Cree que le he podido ayudar?" Le respondí: "Sí, me ayudaste mucho porque cambiaste mi manera de pensar". Y ella: "Gracias". Es formidable el poder del amor.

Dejó entonces mi biblioteca, para volver cinco minutos después con una taza de café. Cuando me vi solo, repensé mi primera hipótesis en función de esta experiencia. Descubrí que lo que hacía falta era desafiar, desde el principio, la intencionalidad de la conciencia, es decir, el poder de reflexión de la conciencia y no como yo pensaba antes. Creo que todo esto es un buen ejemplo para mostrar cómo es preciso reflexionar constantemente y cambiar en el curso de la investigación en la que estemos comprometidos. Así, con este simple caso de María, me convencí de que hacía falta proceder de otro modo, que hacía falta desafiar la conciencia crítica desde el comienzo. Algunos días después, comencé a tra bajar con un grupo de cinco hombres pero esta vez desafiándolos de manera crítica desde el principio.

Puesta en práctica

La concepción de la libertad, expresada por Pablo Freire, es la matriz que da sentido a una educación que no puede ser efectiva y eficaz sino en la medida en que los educandos tomen parte en ella de manera libre y crítica. Este es uno de los principios esenciales de la organización de los **Círculos de Cultura,** unidad de enseñanza que reemplaza la escuela tradicional y reune un coordinador con algunas decenas de hombres del pueblo, en un trabajo común de con quista del lenguaje. El coordinador no ejerce las funciones de "profesor", la condición esencial de la tarea es el diálogo: "coordinar, jamás imponer su influencia".

El respeto da la libertad de los alumnos —que no son calificados de analfabetos sino de hom-

bres que aprenden a leer— existe mucho antes de la creación del CIRCULO DE CULTURA. Ya en la etapa de la búsqueda del vocabulario popular, durante la fase de preparación del curso, se procura tanto cuanto es posible la investigación del pueblo en la elaboración del programa y la definición de las palabras generadoras cuya discusión permitirá al que aprende a leer, tomar posesión de su lenguaje al mismo tiempo que expresa una situación real —una "situación-desafío"— como dice Pablo Freire. La alfabetización y la concientización son inseparables. Todo aprendizaje debe estar íntimamente asociado a la toma de conciencia de una situación real y vivida por el alumno.

...Asumir la libertad como una manera de ser hombres, es el punto de partida del CIRCULO DE CULTURA. El aprendizaje —muy rápido, puesto que según la experiencia del Brasil, bastan 45 días para alfabetizar a un adulto— no puede ser efec tivo sino en el contexto democrático de las relaciones establecidas entre alumnos y coordinadores, y entre los alumnos mutuamente. Las actitudes de libertad y de crítica no se limitan a las relaciones internas del grupo: expresan la toma de conciencia, por parte del grupo, de su situación social.

Lo que importa esencialmente es que en la discusión, estos hombres, seres individuales con-

cretos, se reconozcan a sí mismos como creadores de cultura. Con esta discusión que precede a la alfabetización, se abren los trabajos del CIRCULO DE CULTURA y se preludia la concientización.

Sería un error imaginar la concientización como un simple "preliminar" del aprendizaje. No se trata de hacer suceder la alfabetización a la concientización, o de presentar ésta como condición de aquella. Según la pedagogía de Pablo Freire, el aprendizaje es ya una manera de tomar conciencia de lo real y, por tanto, no puede efectuarse sino en el seno de esta toma de conciencia.

La concientización tiene por punto de partida el hombre brasileño, el hombre iletrado, el hombre del pueblo, con su manera propia de captar y de comprender la realidad, captación y comprensión de tipo especialmente mágico. Ahora bien, "lo mismo que a toda comprensión de algo corresponde, tarde o temprano, una acción, a una comprensión primordialmente mágica corresponde una acción también mágica".

La única manera de ayudar al hombre a realizar su vocación ontológica, a insertarse en la construcción de la sociedad y en la dirección del cambio social, es sustituir a esta captación principalmente mágica de la realidad, una captación más y más crítica.

¿Cómo llegar a ésto? Utilizando un método activo de educación, un método de diálogo —crítico y que invita a la crítica—, modificando el contenido de los programas de educación.

Freire y su equipo pensaron que la primera dimensión de este contenido nuevo, con el cual podría ayudar al analfabeto —aún antes de empezar su alfabetización— a pasar de la comprensión mágica e ingenua, a la comprensión crítica, era el concepto antropológico de la cultura.

Consideraron que era indispensable, para obrar esta transformación esencial, hacer recorrer al hombre sencillo todo un camino a través del cual descubriera y tomara conciencia de:

- La existencia de dos mundos, el de la naturaleza y el de la cultura,
- el papel activo del hombre en la realidad y con ella,
- el papel de mediación que juega la naturaleza en las relaciones y en las comunicaciones entre los hombres,
- la cultura como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador,
- la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana,

- la cultura como incorporación —crítica y creadora— y no como una yuxtaposición de informaciones o de prescripciones superadas,
- la democratización de la cultura como dimensión de la democratización fundamental.
- el aprendizaje de la lectura y de la escritura como claves con las cuales el analfabeto comenzará su introducción en el mundo de la comunicación escrita.
- el papel del hombre, que es papel de sujeto y no de simple objeto.

Descubriéndose así, autor del mundo y creador de cultura, descubriendo que toda la creación humana es cultura y que él, como el intecolectual, es creador; que la figurita de la tierra cocida hecha por un artesano es cultura con el mismo título que la obra de una gran escultor, el analfabeto comenzará la operación de cambios de sus actitudes interiores.

Para realizar esta toma de conciencia, esta introducción al concepto de cultura, Freire y su equipo han determinado once situaciones existenciales que conducen a los descubrimientos citados más arriba.

Cada una de estas situaciones se representa con un dibujo o diapositiva. Así, la primera si-

tuación, que trata de excitar la curiosidad del analfabeto y busca hacerlo distinguir el mundo de la naturaleza del mundo de la cultura, representa a un hombre sencillo. A su alrededor, seres de la naturaleza (árboles, sol, suelo, pájaros...) y objetos de la cultura (casa, pozo, vestidos, herramientas, etc.), además de una mujer y un niño. Con la ayuda de un animador se establece un debate largo. Con preguntas simples, como: ¿"quién hizo el pozo?, ¿por qué lo hizo?, ¿cómo?, ¿cuándo lo hizo?", preguntas que se repiten en relación con los diferentes elementos de la situación, surgen dos conceptos fundamentales: el de "necesidad" y el de "trabajo". Se explica entonces la cultura en un primer nivel: el de la subsistencia.

El hombre hace un pozo porque tiene necesidad de agua. Lo hace en la medida en que, entrando en relación con el mundo, hace del mismo el objeto de su conocimiento. Sometiendo el mundo por su trabajo, emprende un proceso de transformación del mundo. De este modo, hace una casa, vestidos, instrumentos de trabajo. A partir de ahí, y en términos evidentemente muy sencillos pero objetivos, se discuten en grupo las relaciones entre los hombres, que no pueden ser de dominación y de transformación como las relaciones del hombre con la naturaleza, sino relaciones entre sujetos.

Una vez reconocidos los dos mundos —el de la naturaleza y el de la cultura— se van sucediendo otras situaciones en el curso de las cuales ya se profundiza, ya se amplía, la comprensión del dominio cultural.

El analfabeto llega a comprender que la falta de conocimiento es relativa y que la ignorancia absoluta no existe. El simple hecho de ser, entraña en el hombre conocimiento, control y creatividad. El séptimo dibujo de la serie muestra un grupo en el cual una pareja ejecuta una cueca —danza folklórica chilena—. EL CIRCULO DE CULTURA descubre que el hombre no crea solamente instrumentos para sus necesidades físicas, sino también para su expresión artística. El hombre es poseedor de un sentido estético y las manifestaciones culturales populares tienen una vitalidad y un belleza que igualan las otras formas de cultura. De nuevo, el coordinador plantea preguntas: "¿por qué bailan?, ¿quién inventó el baile?, ¿por qué los hombres crearon la música? Uno que compone una cueca, ¿puede ser un gran compositor?" La situación tiende a mostrar que quien compone música popular es tan gran artista como un célebre compositor.

Con el octavo dibujo entramos propiamente en la fase de la alfabetización. Se organiza una reunión alrededor de una palabra y de un dibujo. El grupo aprende que se puede simbolizar

una experiencia vivida dibujándola, leyéndola o escribiéndola. En lugar de la casa lujosa del medio burgués, común a los manuales, encontramos una casa humilde de Chile y una familia con las características típicas de la clase inferior. A la izquierda, una casa un poco más modesta aún.

El coordinador del **Círculo de Cultura** guía el grupo en la reflexión y la discusión sobre el sentido de "casa" utilizando temas tales como la necesidad de un alojamiento confortable para la vida familiar, el problema del alojamiento en la nación, las posibilidades y los medios para adquirir una casa, los tipos de habitación en los diferentes países y regiones y los problemas del alojamiento en relación con la urbanización. Para desarrollar una actitud crítica hacia los acontecimientos diarios, se hacen preguntas como las siguientes: ¿todos los chilenos tienen alojamiento conveniente?, ¿dónde faltan casas?, ¿por qué?, ¿basta el sistema de economías y de empréstitos para la adquisición de una casa?

En el dibujo número nueve aparece una situación diferente: una "fábrica" con un letrero que dice "no hay vacante". La expresión de los rostros revela, probablemente, una experiencia que es real para muchos. Aunque la palabra se dirige a un grupo de campesinos, todos tienen su interpretación personal del sentido de "fábrica". Las preguntas para la discusión son las si-

guientes: Dónde se hacen los vestidos que llevamos, los instrumentos de que nos servimos para trabajar, el papel y el lápiz con que escribimos? Una fábrica interviene en la producción de nuestro alimento y en la construcción de nuestras casas? ¿Por qué ahora la gente no hace la mayor parte de los artículos que necesita como lo hacía antes? ¿Por qué los países tienen necesidad de industrializarse? ¿Chile se puede industrializar más? ¿Qué necesita un país para desarrollarse desde el punto de vista industrial? ¿Qué industrias tienen las mayores posibilidades en nuestro país? Reciben las zonas rurales influencia de la expansión industrial? ¿Contribuyen estas zonas al progreso? Se puede industrializar la agricultura y la cría de animales.

La última situación gira alrededor de la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. De ahí se pasa al debate sobre la democratización de la cultura, con el que se abren las perspectivas de la alfabetización.

Estos debates, realizados en los **Círculos de Cultura**, con la ayuda de educadores especialmente preparados para este trabajo de animación, se revelaron inmediatamente como un medio bien poderoso y eficaz de concientización, capaz de transformar radicalmente la actitud frente a la vida.

Muchos de los que participaron en ellos afirmaron, durante los debates y las situaciones, que "no se les mostraba algo nuevo, sino que más bien se les refrescaba la memoria", y esto los hacía felices.

"Hago zapatos, dijo una vez uno de ellos, y ahora he descubierto que tengo el mismo valor que el hombre instruído que hace libros".

"Mañana, afirmó otro, a propósito de una discusión sobre el concepto de cultura, voy a empezar mi trabajo con la frente bien alta". Era un barrendero que había descubierto el valor de su persona y la dignidad de su trabajo.

Augusto Salazar Bondy

¿QUE COSA ES CONCIENTIZACION?

¿Qué cosa es concientización? La concientización significa que cada hombre adquiere una conciencia profunda, muy crítica, muy racional de la situación en que vive, de la situación social, económica, política, histórica, de la realidad en que está él viviendo. Normalmente todos tenemos conciencia, no estamos dormidos, estamos despiertos, nos damos cuenta de las cosas, pero sin embargo hay una conciencia que es una conciencia ingenua, una conciencia que se alimenta de aceptar supersticiones, mitos, mentiras convencionales, valores que son inadecuados. Nos damos cuenta, pero sin embargo aceptamos todo eso, por lo tanto no estamos dándonos cuenta **críticamente** a fondo de la situación que vivimos. Por ejemplo, cuando un chico nuestro está viendo televisión, cuando un adulto también, cuando un obrero está viendo televisión, se da

cuenta del programa, se da cuenta de lo que está diciendo Ferrando, se da cuenta de muchas cosas; pero si no ha adquirido una conciencia crítica de lo que significa ese programa, entonces está viviendo con una conciencia ingenua y está absorbiendo mitos, mentiras convencionales, deformaciones de la realidad. Por ejemplo, cuando el señor Ferrando está tomando todo el tiempo a un actor que es un negro —que ustedes conocen seguramente bien, Tribilín— como objeto todo el tiempo de humillación, de vejación, todo el mundo se da cuenta de lo que está pasando pero, si no se ha adquirido una conciencia crítica, si no se ha adquirido la conciencia del sentido social que tiene eso, y cómo se explica con una situación en un país donde hay discriminación, hay dependencia, hay grupos oprimidos, cómo este señor, quizá en la mejor buena voluntad, está contribuyendo a que eso se mantenga, entonces cuando uno está concientizado comienza a descubrir el sentido que tienen todas estas cosas, descubrir el sentido que tienen para su vida, para la vida de su grupo y para la liberación de su grupo. Pues bien, la educación nueva tiene que ser concientizadora, tiene que despertar en el niño más pequeño la conciencia de la situación que vive y de lo que es liberador y de lo que es opresor. Pero esto no se puede alcanzar sino en la medida en que cada uno logre este cambio por su cuenta, o sea, en buena

cuenta, la concientización no es algo que alguien nos pone en la cabeza. No se puede decir: "Yo te concientizo" como "Te transmito un mensaje", porque también esto podría ser una mentira, esto podría también ser un engaño, esto podría ser también algo que yo te doy imponiéndote y al final tendría otro contenido en la cabeza que no sé si es tan bueno o es tan malo como el anterior. La concientización tiene que ser un cambio interno, un cambio que se produce en **mi** mente, en mi conciencia y que me permite ver claro todo el tiempo por mis propios medios. Por eso se dice que nadie concientiza a nadie. Cada uno tiene que pasar por ese proceso de autotransformación, de tomar conciencia crítica. Ahora, también para concientizar, para lograr la concientización, la ayuda de todos, del grupo, es muy buena. Por lo tanto, no se trata de que cada uno aislado pueda lograr esto. Se trata de que cada uno en colaboración con los demás de su grupo, intercambiando experiencias, dialogando, va logrando concientizarse no en el sentido en que yo lo concientizo a él, sino en el sentido en que juntos estamos conver sando y dialogando y analizando poco a poco, adquiriendo conciencia de la vida, de la vida en que estamos. Bueno, entonces la Reforma Educativa va a conseguir este cambio profundo al cual se dirige, entre otras cosas, siendo una gran promotora de la concientización de todos los pe-

ruanos. Bastaría con que lográramos que la educación, desde los niños pequeños hasta los adultos, despertara la conciencia de cada uno, que todos se concientizaran, que tuvieran conciencia crítica de su situación para que ya hubiéramos hecho algo fundamental en este país, un cambio que es el despertar de la conciencia que nos liberará de todo tipo de dominio. Pero, por supuesto, la concientización no puede quedarse simplemente en un cambio mental porque quien se da cuenta de la situación en que vive se da cuenta del sentido de su vida y por lo tanto está ya adoptando una actitud y preparándose para intervenir, para tomar posiciones, para modificar la realidad. O sea que la concientización no se queda en un acto mental interior, sino que la concientización realmente desborda lo mental y se convierte en una toma de posición y en una manera de actuar. Por lo tanto, la concientización de la población peruana es una manera de poner a toda la gente en el camino de la liberación, en el camino del cambio. Como ustedes se dan cuenta, los enemigos de la Reforma pueden decir: "¡Ah! lo que ustedes quieren es hacer agentes políticos a todos los chicos". Y en realidad no se trata de eso sino de hacer que todos estén despiertos desde el comienzo y sean capaces de adoptar actitudes que les den sentido a su vida y que permitan que actúen como liberadores de sí mismos y liberadores de los demás. No hay

que confundir entonces adoctrinamiento político, partidarismo político con concientización. La educación tiene que ser concientizadora sin que esto signifique que va a hacerse propaganda para la doctrina de ningún partido, porque de lo que se trata es que todos estén en condiciones de juzgar todas las doctrinas de todos los partidos y adoptar una actitud crítica, libre y consciente.

Lista de Obras y Artículos Citados por P. Freire

1. Publié par Mauricio Mereira Alves dans Cristo del pueblo. Editions Ercilla, Santiago de Chile 1970.

2. Introduction de Francisco C. Weffort á l'Education, Praxis de la liberté dans Archives Internationales de Sociologie et de la Coopération - Janvier-Juin 1968.

3. The Paulo Freire method. Literacy Training and conscientization, par Thomas R. Sanders - Juin 1948.

4. Séminaire de Paulo Freire, sur la Conscientisation et l'Alphabetisation des Adultes Rome, 17 au 19 avril 1970.

5. The Political Literacy Process - Genéve, Octobre 1970.

6. Pedagogy of the Opressed par Paulo Freire. Herder and Herder, New York 1970.

7. L'éducation praxis de la liberté par Paulo Freire dan Archives Internationales de Sociologie et de la Cooperatión - Janvier-Juin 1968.

8. School or Scandal - Risk, vol. 6 Nº 4 - 1970.

9. Conference sur Paulo Freire.

10. Idoc International, París - Septembre 1970.

11. Cultural action for freedom para Paulo Freire - Harvard Educational Review - Cambridge Massachussets - 1970.

12. La pédagogie de Paulo Freire par Alberto Silva. Etudes, décembre 1970.

13. World development - Challenge to the Churches the report of the conference on world cooperation the report of the confernece on world cooperation for development - Avril 1968 - par Paulo Freire.

14. Actes du Colloque de l'Inodep Chantilly, Décembre 1970.

Bibliografía de Pablo Freire

OBRAS

I. EDUCAO COMO PRACTICA DA LIBERDADE - Paz e Terra, Río de Janeiro, Brasil, 1967-69.
LA EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD - ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria). Calle Aruturo Claro 1468, Santiago, Chile, 1969.
— Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1969.
L'EDUCATION - PRATIQUE DE LA LIBERTE - Editions du CERF, París, 1971.

II. PEDAGOGY OF THE OPPRESED Herder and Herder, New York, 1970.
PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO - Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1971.
LA PEDAGOGIA DEGLI OPPRESSI - Mondadori, Roma, Italia, 1971.
PAEDAGOGIK DER UNTERDRUECKTEN - Kreuz-Verlag Stuttgart ,1971.

III. SOBRE LA ACCION CULTURAL - ICIRA, Santiago, Chile, 1969.

IV. EXTENSION O COMUNICACION - ICIRA, Santiago, Chile, 1969.
— Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1971.
EXTENSAÕ O COMMUNICAO - Paz e Terra, Río de Janeiro, Brasil, 1971.
Edición inglesa en preparación.

V. CULTURAL ACTION FOR FREDOM - Center for the Study of Development and Social Change, 1430 Massachusetts Avenue, Cambridge, Mass. 01238, USA.

ARTICULOS, CONFERENCIAS, NOTAS, ENTREVISTAS

I. CONSCIENTIZACAO E ALFABETIZACAO - Estudos Universitarios, Revista de Cultura da Univer sidade do Recife, No. 4, April-Junio, 1962, Brasil.

II. L'EDUCATION - PRAXIS DE LA LIBERTE (SYNTHESE) - Cahiers Internationaux de Sociologie de la Cooperation, París May-June 1968.

III. THE CULTURAL ACTION PROCESS AND INTRODUCTION TO ITS UNDERSTANDIG - Texts discussed in a seminar in the Center for Studies in Educations and Development, Graduate Scholl of Education, Harvard University, 1969.

IV. LA METHODE D'ALPHABETISATION DES ADULTES - Communautés, París: publicado por CIDOC, Cuernavaca, México, document 69/191.

V. THE "REAL" MEANING OF CULTURAL ACTION - CIDOC, Cuernavaca, México, document 70/216.

VI. NOTES ON HUMANIZATION AND ITS EDUCATIONAL IMPLICATIONS - Seminaire Educ. International, Rome, November 1970.

OTROS ARTICULOS PUBLICADOS EN:

World Outlook, New York, April/May 1970.
Rocca, Italia, Junio 1970.
Lutherische Monatshefte, Hannover ,Alemania.
World Christian Education, Geneva, Suiza.
RISK, WCC, Geneva, Switzerland, January 1971.
Ecumenical Press Service, WCC, Geneva, Suiza.

ARTICULOS SOBRE PAULO FREIRE

Développement et Civilisation Nº 23, September 1965, IRFED.
IDOC International Nº 29, 15 th August, 1st September, 1970, Le Seuil.
Estudios universitarios, revista de cultura, Univerisda de do Recife Vol. IV, 1963: A. Cardoso, Conscientisacao e Alfabetisacao. Visao practica do sistema Paulo Freire de Educacao de Adultos.
Alberto Silca, La Pédagogie de Paulo Freire - Etudes, December 1970.
Marcio Moreira Alves, El Cristo del Pueblo, Ercilla, Río de Janeiro, 1966.
Thomas G. Sanders, American Universities Field Staff, the Paulo Freire.
Method: Literacy Training and Conscientization. ROTA Print Publication, June 1968.

INODEP, Actes du colloque de Chantilly, París, December 1970.
Michel Schooyans, Bulletin "Cultures et développement", Une maieutique libératrice: la méthode de Paulo Freire, Louvain, Bélgica.
INODEP, Conscientisation, Recherche de Paulo Freire, document de Travail París, 1971.

INDICE